



XLIX Legislatura

DEPARTAMENTO PROCESADORA DE DOCUMENTOS

Nº 925 de 2022

Carpetas Nos. 1952, 1968, 2103 de 2021 y 2166 de 2022 — Comisión de Educación y Cultura

---

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Dr. Claudio Rama

COMISIÓN DIRECTIVA DE LA SOCIEDAD RODONIANA

Delegación

ASOCIACIÓN CULTURAL ISRAELITA DR. JAIME ZHILOWSKY

Delegación

DÍA DE ARIEL

Se declara el día 15 de julio de cada año con motivo de conmemorarse el aniversario del nacimiento de José Enrique Rodó

Versión taquigráfica de la reunión realizada el día 8 de junio de 2022

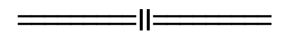
(Sin corregir)

Preside: Señor Representante Nicolás Lorenzo.

Miembros: Señores Representantes Federico Ruiz, Felipe Schipani, Miguel Irrazábal, Laura Burgoa y Paula Pérez.

Delegada de Sector: Señora Representante Nancy Núñez Soler.

Invitados:	Por el Observatorio de la Educación Virtual en América Latina de Virtual Educa (OEA), Dr. Claudio Rama, Director.
	Por la Comisión Directiva de la Sociedad Rodoniana, señora Laura Osta y señor Horacio Bernardo.
	Por la Asociación Cultural Israelita Dr. Jaime Zhilowsky, señores Gabriel Slepac, Abrahm Glik y Eduardo Beder.
Secretaria:	Señora María Elena Morán.
Prosecretaria:	Señora Joseline Rattaro.



SEÑOR PRESIDENTE (Nicolás Lorenzo).- Habiendo número, está abierta la sesión.

Dese cuenta de los asuntos entrados.

(Se lee)

SOLICITUD DE AUDIENCIA

- La Asociación Cultural Israelita Dr. Jaime Zhitlovsky solicita audiencia para exponer sobre el proyecto de ley "ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO. Se declara de interés en todos los niveles educativos". (C/2166/2022. Rep. 608). Asunto 155035.

NOTA

- La Junta Departamental de Artigas remite exposición de la señora edil Gabriela Balbi sobre Daniel Fernández Crespo. Asunto 155053.

- La Junta Departamental de Montevideo remite exposición del señor edil Nicolás Pías referido al predio de la Rural del Prado. Asunto 155072.

(Ingresa a sala el doctor Claudio Rama)

——La Comisión de Educación y Cultura da la bienvenida al doctor Claudio Rama.

Con mucho gusto, le cedemos la palabra.

SEÑOR RAMA (Claudio).- Muchas gracias por la invitación

Traje una serie de libros y una serie de trabajos que he realizado sobre temas de educación superior y de educación a distancia. De alguna forma, algunos pueden estar en la biblioteca, porque fueron publicados aquí, pero la mayor parte fueron publicados afuera, por lo que pueden ser de contribución para algunas miradas sobre este tema de la educación a distancia, la educación virtual y todo lo que es la gran transformación que están teniendo los sistemas educativos a escala global.

Preparé un texto, obviamente, no para hacer la lectura completa, sino para que les pudiera servir de referencia -en esa manía plumífera que a veces uno tiene- de algunas de las cosas que van a ser el eje conductor de las escenarios de la reflexión, que me pidieron que fuera de unos quince o veinte minutos, breve y concisa.

Lo primero a lo que me quiero referir es al escenario de la región, que tiene un desarrollo previo de la educación a distancia que no es de los más grandes a escala global, pero, sin embargo, es significativo, ya que previo a la pandemia el 17,4% -según los últimos datos del Iesalc- ya era a distancia. O sea que, de alguna forma, tenemos un gran volumen de educación a distancia en un contexto donde los datos estadísticos de Uruguay son relativamente débiles, pero, en todo caso, todo indica que están por abajo del 1%. O sea, probablemente, el Uruguay es el país que tiene menos participación de la educación a distancia en las modalidades virtual, semipresencial, o cualquiera que fuera, en relación al resto de los países de América Latina.

Desde la década del setenta se produjo un proceso de expansión, de creación de universidades a distancia en algunos países, siguiendo un poco la línea de España y de Inglaterra. Después, en los ochenta y en los noventa, se expandieron algunas instituciones privadas bajo modelos semipresenciales.Desde el 2000 empezó el proceso de digitalización, o sea, la incorporación de componentes virtuales en este proceso y así los países han ido incorporando, no la transformación de los cursos existentes, sino de

los nuevos estudiantes. El mayor crecimiento de la educación en América Latina, desde el 2000 en adelante, ha estado centrado en educación a distancia. Los países que han hecho las grandes reformas educativas, como Brasil, durante todo el período de Lula y un pedazo final de Fernando Henrique Cardoso, básicamente, estuvieron apoyados en la educación a distancia. México tiene 13% de educación a distancia; Brasil tiene casi 21% -entre los nuevos estudiantes llega a 30%- y este ha sido un proceso general en toda América Latina. Con más o menos diferenciaciones, hemos visto que todos los países fueron incorporando nuevas legislaciones desde los años 2000 en delante que fueron habilitando el tema. Eso fue de legislaciones que incorporaron primero el semipresencial, después el virtual y esto se ha ido complejizando mucho más.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad también han ido incorporando estándares, protocolos y criterios. Los datos que son importantes medir muestran claramente un nivel de los aprendizajes significativamente igual o superior. El caso más importante que hay en América Latina en esta materia -solo para tomar América Latina, que es un punto de referencia-, es el escenario de Brasil.

Brasil tiene lo que llaman Enem, que es un examen de aprendizajes casi al terminar la educación superior, que se realiza desde el año 2008, por una política del gobierno de Lula que se impuso y que hace que todos los estudiantes, vengan de donde vengan -público, privado, a distancia o presencial-, tengan que medir sus aprendizajes. Inclusive, esa evaluación de los exámenes muestra, sistemáticamente, el mejoramiento de la educación, de los aprendizajes de aquellos que vienen de la educación a distancia.

Hay dos interpretaciones: una es la reducción de la edad, porque al comienzo, la educación a distancia era de estudiantes que tenían edades superiores. Eso se ha ido achicando. Hoy los perfiles de edades de ingresos son idénticos y el escenario muestra un aprendizaje superior.

Además, Brasil organiza un sistema que es de primera, que compara los aprendizajes entre el vestibular -que es el examen de ingreso a la educación superior- y el Enem. O sea que no es que te miden lo que sabes, sino que el otro indicador mide lo que aprendiste desde aquí hasta aquí y también muestra, significativamente, un proceso de niveles significativos de aprendizajes en forma semipresencial, virtual o a distancia.

Está la legislación de Brasil de la educación semipresencial y también se incorporó lo virtual, como también lo hizo Argentina con el Decreto Nº 160.

En cuanto a los protocolos, podríamos decir que la región ha ido avanzando mucho en la educación a distancia. El país más pequeño es Chile, con 3%, Argentina, con 4%, pero todos están por arriba del 12%, 13%, 14%, 17%, 21% y, entre los nuevos estudiantes, el porcentaje es mayor. Lo que está pasando es que las nuevas generaciones están incorporándose a la educación a distancia.

Si vemos los egresos, de alguna forma también son significativamente crecientes e importantes. Por lo cual, significa que estamos ante tasas de deserción significativamente menores que las que eran antes de la educación a distancia. El caso más importante que existe en la región es una estadística que llevó adelante el Ministerio de Educación de Colombia -está en la página *web* del Ministerio- que hace los estudios de la deserción en educación superior y mide que los mejores resultados están siendo de las instituciones de élite y de las instituciones a distancia.

Yo trabajo con una institución pública que hoy tiene ciento sesenta mil estudiantes, que es la UNAD -una de las primeras universidades a distancia de los setenta de la región- y la tasa de deserción que hay allí es extremadamente baja. Eso es por todos los sistemas de seguimiento, de algoritmo, de flexibilidad, de aprendizajes en tiempos distintos. Los

modelos que tenemos para analizar la educación a distancia o cómo la teníamos como paradigma intelectual antes, ahora son totalmente distintos en el contexto digital. Antes eran para sectores de bajos ingresos o para sectores que no habían podido terminar los estudios, para sectores trabajadores y educación de bajo nivel, con bajo recursos de aprendizaje, fotocopias de guías, etcétera, etcétera y este es un escenario de alto nivel de profesionalismo. No es poner un cohete a la luna, pero requiere competencia, formación y equipos. Eso por un lado.

O sea que yo diría que, en la primera, lo que tenemos es un cuadro creciente de educación a distancia que ha sido el motor del crecimiento de la educación a distancia, que ha sido el motor de la diferenciación de nuevos sectores sociales y de nuevos componentes y, al mismo tiempo, también tenemos cambios en las legislaciones en relación a la ampliación de las áreas.

Durante el gobierno de Correa, me tocó participar como asesor en la redacción del proyecto de ley de una reglamentación del Consejo de Educación Superior y de educación a distancia, que ya en aquel momento tenía una mirada de restricción de algunas áreas sí y otras áreas no. Eso se ha ido cambiando. En todos los países han empezado con una visión mucho más limitada que en tales o cuáles carreras no y la realidad muestra que, efectivamente, los procesos de aprendizaje son iguales en todas las áreas y se han ido ampliando las áreas, más allá de discutir. Se han ido ampliando las áreas, así como también primero fue en educación superior, después entró en maestría y hoy tenemos doctorados en educación a distancia, virtual 100% en muchos países con autorizaciones extremadamente rígidas. La legislación brasilera es de una rigidez enorme para la autorización de programas, así como la de Colombia. En México varían un poco las que son de la nación o las que son de los Estados, pero estamos hablando de programas autorizados y, en muchos casos, acreditados.

Mi primera mirada en esto es que es conveniente y necesario para aumentar la matrícula, para aumentar la cobertura y para facilitar el escenario.

El segundo punto que incorporé como reflexión tiene que ver con un ámbito más correspondiente al tema de la educación a distancia en Uruguay.

El único avance significativo en este país fue la Ley General de Educación del 2008, que incorporó la tipología de las existencias de instituciones. Estableció dos tipologías: a distancia y virtual. Para aquel momento fue un avance, porque no había una normativa que habilitara. Obviamente, había una interpretación de si una institución pública puede hacerlo en su autonomía o si la Ley General de Educación fue solo para el sector privado, pero, en todo caso, se estableció la normativa que no movió la aguja; mientras que en el resto de la región, entre el 2008 y previo a la pandemia, la aguja de la educación a distancia siguió aumentando e incrementándose, en Uruguay, esa legislación no movió la aguja en ningún sentido. Eso tiene que ver -más allá de miradas y paradigmas intelectuales y algunas miradas muy tradicionales uruguayas de que la calidad es lo presencial- con la forma en la cual se establecieron las reglamentaciones posteriores, que son extremadamente rígidas.

La propia norma establece también una rigidez, porque fija dos protocolos, que son semipresencial y virtual y la existencia de un conjunto de procedimientos para cada una de esas modalidades. Lo cierto es que, entre eso y la normativa posterior del Decreto Nº 104, la educación a distancia en la región no se movió en ningún sentido. El único organismo que más o menos ha hecho alguna cosa -no con protocolos internos- fue el Consejo de Formación en Educación, con algunos cursos que, efectivamente, se hacen en el interior que, de alguna forma, son formatos semipresenciales y el profesor va cada

quince días. Por lo tanto, yo creo que hay una reflexión necesaria en la normativa misma, en el sentido de la tipología.

Obviamente, mi mirada en esa materia es que hay allí una necesidad, de hecho, de evaluar el mismo proceso correspondiente al articulado, más allá del cambio que ha habido, significativamente, en materia tecnológica. O sea, es enormemente complejo regular en educación a distancia con la velocidad que tienen los cambios. Digo esto, porque si nosotros nos atenemos a la circunstancia de la educación a distancia que se expandió en la pandemia o a la característica que llamamos la educación de Zoom, no estaba en el cuerpo normativo. O sea, en la tipología del artículo 36, esa normativa no estaba. Teníamos una normativa asincrónica en plataformas y una educación semipresencial que también era asincrónica y apareció una tecnología sincrónica, más allá del escenario de la irrupción de otra modalidad de educación a distancia, que son los MOOC y el creciente avance del *Machine Learning* u Holograma, que ha estado en eventos de hologramas desde hace tres años. En muchos países, el holograma funciona completamente. Por lo tanto, de alguna forma, el marco tecnológico cambió, pero, además, el marco jurídico de Uruguay no contribuyó a mover la aguja y, durante la pandemia, la educación que se expandió al basamento en educación tampoco estuvo ajustado al marco normativo. Por lo tanto, ahí hay un tema a reflexionar por parte de ustedes.

Hay otro elemento al que me quiero referir y es el siguiente. Es obvio que la pandemia movió completamente los sistemas de educación. Los sistemas de educación superior en América Latina -igualmente en Uruguay-, se pasaron a una enorme velocidad del modelo presencial al modelo virtual. Se movieron completamente, no basados en la normativa, sino en un decreto de emergencia que permitió exonerarla. O sea si se hubiera ajustado el cumplimiento de la normativa, no habría existido educación en emergencia. Por la imposibilidad de subcontratación, todo ha sido subcontratación con Google, con Skype, con Zoom, etcétera y, al mismo tiempo, corresponde a un modelo que no está dentro de la clasificación.

De alguna forma, esto coloca a las administraciones públicas y, por lo tanto, a ustedes, en un escenario en el que hay que considerar qué marco normativo viene, porque de alguna forma el escenario muestra una disrupción entre sectores que quieren educación a distancia y sectores que quieren volver a lo presencial. Hay una complejidad que ha cambiado y yo también calculo que nosotros estamos ante miles de miles de estudiantes que abandonaron la educación superior y que podrían reintegrarse.

Uruguay tiene una tasa de deserción no particularmente diferenciada, pero sí más fuerte que otros países.

Cuando estaba en la Unesco, hicimos un estudio de tasa de deserción y, en Uruguay, era de las más altas. Por el sistema abierto, de alguna forma la deserción es más alta que en otros países, pero la deserción está por arriba del 65 % tomados los procesos técnicos del doble del período de tiempo. O sea que por cada estudiante, recién ocho años después más o menos tenemos un 35% que continúa -no significa que se van a graduar- en el proceso enseñanza y, obviamente, muchos ya se graduaron.

Yo calculo que podemos estar hablando de por arriba de ciento cincuenta mil personas, en términos de gente que no ha terminado, que ha abandonado y que, efectivamente, tiene el escenario.

Quiero pasarme, específicamente, a la reflexión sobre el marco de los proyectos que se ha planteado.

Primero, hay un tema de basamento constitucional y jurídico. El derecho a la educación en la primera acepción de la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos de 1948 y, en la sección de la Constitución uruguaya de 1967, se establece un conjunto de cuatro derechos integrados, que son el derecho a educarse -el derecho a aprender-, el derecho a enseñar, el derecho a elegir y la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de estos derechos. En general, tenemos una mirada del derecho a la educación como una cosa genérica, pero la Constitución, claramente, pone el tema correspondiente al derecho a elegir, que es: "No tengo derecho a la educación si no tengo derecho a elegir". Ese tema correspondiente a la elección o la libertad es un basamento constitucional todavía superior, porque es de los primeros derechos, que es el derecho a la libertad. O sea que viene ya no, inclusive, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sino hasta de la Revolución Francesa y la Declaratoria de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que es el primer eje en lo que llamamos los derechos de primera generación. ¿Qué es lo que quiero decir con esto? El tema del derecho a elegir es la base de mi mirada del tema correspondiente a la legislación requerida: la gente tiene derecho a elegir si la quiere presencial, si la quiere virtual, si la quiere de día, si la quiere de noche. Ese es el basamento, que en la Constitución uruguaya está en los artículos de derechos fundamentales, en el Capítulo II y, por lo tanto, es superior a todo derecho correspondiente a los entes. Digo esto, porque los entes están ubicados en el artículo 220 y en la Constitución hay una prelación. ¿Qué quiero decir con esto? De alguna forma, vi en la versión taquigráfica una discusión respecto al marco constitucional o al marco de habilitación. Yo no tengo ninguna duda acerca de la constitucionalidad de una ley que así lo establezca y, de hecho, es una reglamentación de la Constitución en el sentido que lo estableció la Constituyente que esto debe ser legislado. Por lo tanto, cualquier reglamentación que la amplíe y contribuya al derecho de elegir, está dentro de las potestades correspondientes en esa materia.

Ese escenario del derecho a elegir es uno de los elementos que analizo en relación con los requerimientos.

Dos complementos en esta materia. Dentro del escenario de los derechos a la educación -los derechos a enseñar, los derechos a elegir- se ha desarrollado el tema de las políticas proactivas de compensación; este es un debate que desde los setenta han llevado adelante todos los países del mundo en relación con el establecimiento de políticas proactivas de compensación para determinados sectores, a efectos de que pudieran estar en igualdad de condiciones para el acceso a la educación. Son las políticas que permitieron todo el debate en Brasil en relación con el acceso de la población negra; es el debate desarrollado en California, en Estados Unidos, y así toda la región ha estado atravesada, durante veinte años, del tema de políticas proactivas para indígenas, para personas con discapacidad, para personas privadas de libertad, para personas en salud, etcétera. Inclusive, es el basamento que establece, además de la gratuidad que pueda existir en el sector público uruguayo, las becas para alguien cuya condición básica no le cubre las demandas y los requerimientos y, por lo tanto, requiere una acción adicional, una acción compensatoria y, por ende, este escenario.

El hecho de tener un modelo de gratuidad y de acceso abierto ha generado una imagen durante muchos años de que, efectivamente, esa era una condición necesaria y suficiente. Y cuando se estableció el Fondo de Solidaridad y el escenario de las becas -en general, las becas del sector de educación superior que ya tiene el Fondo Quijano y el propio Fondo de Solidaridad- esa discusión se acabó. O sea, hay sectores que requieren algo más, requieren algo diferencial, y a escala internacional ese tema tiene que ver con las políticas de compensación proactivas.

En todos los casos -en todos- que he conocido donde ha habido discusión de si eso tiene juridicidad o si tiene sustentación, han ganado las leyes en los organismos correspondientes. O sea, en Brasil cuando se estableció que el 45% de las universidades federales -Río fue el primero que empezó- tenía que ser para negros hubo temas que llegaron a la Suprema Corte de Justicia, que determinó que estaba dentro de los derechos de las personas

Igualmente todo lo que tiene con políticas de calidad. Cuando la Universidad Buenos Aires planteó la inconstitucionalidad de la creación de Coneau porque establecía los estándares de calidad, efectivamente no tuvo lugar; al final retiraron la demanda porque iba a ganar, obviamente, la legislación correspondiente al establecimiento de la calidad.

El artículo constitucional nuestro también establece claramente la regulación del Estado -y precisa un poco-, a fines del orden público y la moral, y da potestad claramente a establecer que el derecho no es igual si hay diferencias.

Por lo tanto, para mí este marco correspondiente al establecimiento de una política de obligatoriedad en relación con la prestación de un servicio educativo entra dentro del concepto de políticas proactivas de compensación, que tiene basamento histórico en muchos países; casi todos, más o menos, han metido algo con algunos sectores discriminados en su propio país -es la propia realidad-, así como también específicamente en relación con los temas de calidad. Son los dos grandes troncos de las políticas proactivas. O sea que las instituciones por sí mismas no logran realizar determinadas cosas.

Y ahí quiero entrar en ese punto que tiene que ver con la dinámica de por qué las instituciones no logran responder a los problemas de la demanda externa. ¿Qué quiere decir? La educación a distancia en América Latina se ha desarrollado con instituciones propias, o sea, esto empezó con la creación en Londres de la Universidad Open University, en España con la UNED; después se crearon en Costa Rica, en Colombia y en Venezuela universidades a distancia. Las universidades a distancia son las que más han avanzado en esto. El caso más interesante es el de la UNAM de México que estableció formalmente el escenario de un aparato propio de educación a distancia; hoy tienen ya casi el 18% de la cobertura en UNAM, la más importante en América Latina en esta materia. El sistema de normativas internas tiende a prohibir, a limitar o a acotar el desarrollo de la educación a distancia, porque finalmente el problema de la educación a distancia es un problema de poder, adentro de las instituciones. O sea, las normativas, los reglamentos, las estructuras homogeneizantes que se generan en muchas instituciones públicas -y privadas también- de alguna forma establecen enorme dificultades de diferenciaciones. Y la historia muestra claramente en América Latina y en el mundo que se pone por ley un escenario de relativa obligatoriedad o la diferenciación, que es una demanda, crea nuevas instituciones.

Creo que hay dos modelos en esta materia que se han mostrado: creación de instituciones especializadas en educación a distancia -porque crean las curvas de experiencia por desarrollo-, públicas o privadas; en algunos países han sido públicas y en otros casos, como Brasil, en general son privadas, y en Ecuador también. A nivel mundial lo que tenemos es que diez universidades superan la matrícula de toda América Latina, que son 30.000.000, solo a distancia. Me refiero a instituciones como la Indira Gandhi, la universidad a distancia de China o la de Open University, porque crean curvas de experiencia muy fuerte.

En todo caso, el escenario es un marco obligatorio que impone el establecimiento de diferenciación y de articulación. Hoy una de las tendencias en la discusión normativa en la región es el establecimiento de criterios que de alguna forma permitan la movilidad y la

existencia de multimodalidades, y pasar de un modelo unimodal al interior de una institución.

Repito: el sistema debe tener respuestas a las demandas diferenciadas. El sistema tiene respuesta en forma de instituciones distintas o el sistema tiene que generar algún marco normativo para que las instituciones puedan construir sistemas de multimodalidad. O sea la multimodalidad es, al mismo tiempo, lo más eficiente -para mí, más que instituciones-, porque las condiciones de conveniencia varían. Es decir, a una mujer embarazada le conviene un sistema educación a distancia, pero después podrá querer volver al modelo presencial; lo mismo en el caso de una persona que está privada de libertad. Son características.

En el sistema uruguayo no tenemos un sistema que dé créditos y de movilidad ordenada. A las instituciones privadas, o a las otras instituciones públicas, les cuesta mucho transferir los créditos a la Universidad de la República; a la inversa sí existe. No tenemos un sistema, sino un conjunto de islas fragmentadas por determinados procesos teóricos y normativos.

A los países que tienen un sistema de crédito estructural les es muy fácil hacerlo, porque es un proceso de movilidad dentro de instituciones distintas. En los países que efectivamente no lo tienen, debe existir algún marco que obligue a estos procesos correspondientes.

Tengo una mirada problemática que está relacionada con el tema de las multimodalidades. La normativa actual establece dos modalidades: es asincrónica o asincrónica más presencial; son las dos que establece el artículo 36. Está claro que eso ya no existe; el país y el mundo están funcionando con una sincrónica virtual, que ha ido generando un escenario en el cual hoy el Ministerio lo llama "aula ampliada"; es un juego medio presencial o está fuera del marco normativo. En todo caso, creo que correspondería reflexionar: si hay multimodalidades ¿cuál es la obligatoriedad? ¿Para la multimodalidad? ¿Para todas?

Algunos países han resuelto esto creando una categoría diferenciada, que es educación presencial y educación no presencial, que pone el sombrero a todas las categorías de distancia, porque hoy estamos teniendo los MOOC, que ya vienen con evaluaciones, con sistemas informáticos, y algunas universidades ya lo ponen como créditos o como carreras de posgrado. Existen los MOOC en Estados Unidos y en Europa.

Es decir, en cualquier momento empezaremos a tener profesores que no son profesores, sino de laboratorio y de sistemas informáticos, pero obviamente atrás hay profesores que crean todos los procesos. Hemos visto robot digitales que dan los sistemas de información de la temperatura; en la televisión ya se empiezan a ver profesores, que no se sabe si son reales o no; inclusive, ponen *software* para saber si son reales o no.

O sea, el avance es de una monstruosidad impresionante en esta materia.

Por lo tanto, mi reflexión es que si el marco establece una opción, que yo creo obligatoria y necesaria para los uruguayos, no se le pueden imponer a una institución todos los modelos. Por eso, hay que crear un nivel de categoría que integre todas las modalidades, porque hoy se puede hacer 100% semipresencial la medicina. Harvard puso enseñar virtualmente en la pandemia medicina, con simuladores, con un conjunto de inversiones importante, pero ya hoy no existe una distinción "tú no puedes ir aquí sí o aquí no".

Uruguay está probando -y lo están haciendo varias instituciones, con escasos recursos-, ya en cursos, el modelo Flex, que son treinta estudiantes de la UDE. Hicimos un curso con el exfiscal Díaz, que está dirigiendo un posgrado nuestro, con treinta estudiantes en

presencial y treinta estudiantes en Flex en el interior. La ORT lo está haciendo y tengo la impresión de que también la Udelar en algunos cursos pequeños lo está explorando.

O sea que la fragmentación también es un tema en discusión a futuro, más allá de las complejidades pedagogías que eso pueda tener.

Visto las versiones taquigráficas y cómo se está reflexionando en esto, creo que no correspondería limitarlo a lo universitario, sino corresponderlo a lo no universitario. Esa distinción en Uruguay muy compleja que hizo la ley nacional de educación -que no se ajusta a la normativa de la Unesco, porque creó una categoría que no es terciaria ni universitaria, sino que está en el medio- es una gran indefinición. Pero si nos atenemos a la clasificación internacional normativa de la educación tenemos el nivel 5, que es lo terciario, debería incluirse en el marco, el nivel 6, que es el grado, obviamente, también el 7 y el 8 que son maestría y doctorado.

Yo hace tiempo que vengo escribiendo, diciendo y preguntando si no hay que entrar a un bachillerato virtual. Yo se lo he dicho a las autoridades del Codicen siempre: tiene que haber un bachillerato virtual. No van a arreglar los problemas de la deserción si no es con un bachillerato virtual. Hay que flexibilizar. La única forma de que crezca la matrícula, para que los estudiantes no abandonen, es la flexibilización del sistema. Eso está probadísimo. Es decir, si no hubiera cursos nocturnos, la mitad de los estudiantes no estarían en Uruguay. Si no hubiera aulas para mujeres, obviamente, tampoco. Antes no había baños para mujeres. Es decir, el sistema se ha flexibilizado.

Hoy la flexibilización es la tecnología, y por lo tanto habría que preguntarse si no tendría que haber educación virtual y reconocimiento de crédito y movilidad, con los mismos estándares básicos de calidad, que obviamente ya no está en discusión. | Por tanto, la pregunta es si no debería considerarse en la educación media superior.

En el día de ayer salió una estadística del Instituto Nacional de Estadísticas, que muestra la diferencia brutal que hay entre el empleo, entre los que están graduados y los que no lo están. Hace diez años nosotros creíamos que por el solo hecho de que uno tenía algunos estudios de primero o segundo año aunque se desertara, ya te localizaban en un nivel de empleo superior. Eso se acabó. Ahora es título universitario o de posgrado. Y es obvio. Hace cincuenta años era con Bachillerato, después, con estudios más o menos de Secundaria y, ahora, no mueve la aguja en el nivel de empleo significativo y en el salario, empleo o desempleo, si tuviste educación sin terminarla. Por lo tanto, el conjunto de personas que desertan, muchas veces es porque los sistemas no son flexibles. Ahí está el tema.

Esa es un poco la mirada. Quedo a disposición de los comentarios o preguntas que se deseen plantear. Agradezco la atención. Envié el texto que fue el basamento a fin de ordenar la cabeza.

SEÑOR REPRESENTANTE SCHIPANI (Felipe).- Quiero agradecer al doctor Rama pues realmente es un lujo tenerlo aquí por todo su conocimiento y experiencia. Creo que ha aportado insumos más que relevantes para el tratamiento de los proyectos que están a consideración de la Comisión.

Me gustaría que profundizara brevemente en el concepto de la calidad académica que es de los grandes bemoles que encuentran los opositores a profundizar el tránsito hacia la educación virtual. Él ha señalado que hay experiencia que demuestra que el nivel es igual a la educación tradicional, presencial o, incluso, mejor. Me gustaría que abundara con algunas estadísticas actualizadas o con algunos ejemplos en América Latina.

Por otra parte, la inversión de recursos económicos. La educación virtual supone inversiones que exceden lo que habitualmente estamos acostumbrados a gastar en la educación universitaria presencial. Quisiera saber cómo ha influido el precio de la tecnología. Todos sabemos que ha bajado muchísimo en estos últimos tiempos. Me gustaría saber si hay algún dato en relación a ese tema.

El doctor Rama señaló el caso de la Universidad de Harvard que dictó la carrera de medicina ciento por ciento de manera virtual, que a algunos nos puede llegar a sorprender porque todavía tenemos esa concepción de que hay carreras de enorme contenido práctico que requieren de la presencia del estudiante *in situ*, en el laboratorio, manipulando las sustancias, en el caso de las carreras de laboratorio o como es el caso del estudiante de medicina en la Facultad, en el hospital, viendo al paciente. Quisiera saber cómo ha evolucionado eso desde el enfoque de la educación virtual para esas carreras científicas de contenido práctico. No hay dudas para las carreras teóricas como las nuestras en las que simplemente basta con leer y en donde claramente el mecanismo no tiene duda de interpretación pero sí en esas carreras más prácticas cuestan visualizar. Obviamente que la tecnología ha avanzado mucho, no es a través del Zoom sino de otras herramientas. Me gustaría si el doctor Rama puede indagar un poco más sobre ello. También sobre el rezago de Uruguay que mencionó el doctor Rama en cuanto al acceso a la Universidad. En la exposición de motivos del proyecto de ley yo manejo una estadística del sistema de información de tendencias educativas de América Latina del año 2015 donde se da cuenta de que Uruguay está a la cola en América Latina en cuanto al acceso de los jóvenes entre dieciocho a veinticuatro años en la educación terciaria. Solo dos de cada cien jóvenes acceden a la universidad, lo que los coloca a la saga. Este no solo es un problema de educación superior sino, también, de la educación media. También estamos a la cola en cuanto al egreso de la educación media en América Latina porque solo cuatro de diez jóvenes terminan el liceo. También me gustaría que profundizara en ese concepto y, por tanto, los desafíos que tiene Uruguay, justamente, para tratar de generar políticas que incentiven lo que decía el doctor en cuanto a tener más universitarios y así contar con más personas preparadas para el mundo del trabajo y para el desarrollo que ello supone como el proyecto de vida individual de cada uno.

SEÑOR REPRESENTANTE IRRAZÁBAL (Miguel).- Es un placer tener en esta mesa a Rama Vitale. Sin llegar a fundamentar las preguntas, tendría muchas para plantear. Voy a hacer una sola de todas las que apunté acá.

El freno del docente a nivel individual o colectivo, según mi mirada o mi experiencia, ha sido uno de los problemas mirando el mismo de que se podía reducir su salario o sus horas aulas frente a la educación a distancia y su desconocimiento de las metodologías a distancia, que muchas veces son diferentes a la metodología presencial. Entonces, en esa dificultad del docente de incorporarse por temor individual o colectivamente hablando, ¿usted ha tenido experiencias? ¿Nos puede indicar algunas positivas que sirvan de base para explicar o fomentar esa incorporación más masiva a este modelo educativo?

SEÑOR RAMA (Claudio).- Trataré de ser lo más breve posible.

En relación al tema de calidad, lo que está pasando es que nosotros estamos cambiando o pasando de un modelo de medir la calidad de insumos y procesos a un modelo que mide la calidad sobre resultados. Hasta ahora todas las concepciones han sido de la siguiente manera. Si tú tienes un profesor que tiene un título de doctor, el aula tal o cual infraestructura y el programa tales horarios, efectivamente funciona. Este ha sido el paradigma del análisis. La educación a distancia tiene otro paradigma: no se miden ni los insumos ni los procesos porque no es un proceso de enseñanza porque tú tienes autonomía y llevas adelante tu proceso de aprendizaje con apoyo de determinadas

infraestructuras, recursos e insumos. Por lo tanto, el tema es el cambio hacia un modelo que mide los aprendizajes. ¿Dónde se están midiendo los aprendizajes? Pongo el caso de Brasil, y está claro el resultado. Si yo te digo que para medirte tengo que tener el aula, la infraestructura, los tres libros en biblioteca, y con ello te mido, con eso perdiste. Es el mismo chiste correspondiente a Einstein, el pecado, el caballo, el mono; vamos a un examen para ver quién sube al árbol; obviamente gana el mono.

Los procesos correspondientes a la dinámica de la enseñanza se basan en que no se puede seguir midiendo insumos y procesos sino que hay que medir resultados. Y la educación a distancia se basa en un eje central desde la década del setenta, no importa cómo entres sino que importa cómo sales; no importa que lo hagas a los cuatro años sino que importa que llegues al nivel. Entonces, todos los paradigmas, los formatos y los mecanismos son evaluaciones, que se tienen que graduar en tantos años, es decir, es un paradigma sobre insumos y procesos. Por lo tanto, esto lleva a comenzar a plantear el tema.

El caso más fuerte es Colombia que tiene el examen nacional de aprendizaje. En Estados Unidos están los exámenes de los colegios profesionales. No importa si tú estudiaste de forma presencial o a distancia; vas a dar el examen de los colegios profesionales y, por lo tanto, ahí se mide. Hay muchísimos estudios que miden que en los exámenes correspondientes a los colegios de profesionales en Estados Unidos, tienen más resultados los que vienen de tal universidad o de tal grupo social pero no hay una discriminación respecto al escenario presencial o virtual. Y el indicador de la educación a distancia en Estados Unidos, es 30% de estudiantes antes de la pandemia. Es el doble que en América Latina. En parte ello tiene que ver con los niveles de infraestructura en el sector de telecomunicaciones. Nosotros tenemos también una relación que es el producto bruto dedicado a las comunicaciones en relación a la educación a distancia. América Latina tiene más o menos un promedio de 2,5% del producto de telecomunicaciones, y los países desarrollados un 5% de producto bruto en telecomunicaciones. Por eso el indicador es el doble. Lo increíble es que Uruguay tiene un indicador de inversión en telecomunicaciones superior pero está dentro de las cosas que tienen que ver con la equidad.

El segundo punto tiene que ver con el escenario de escala y de costos. La educación a distancia o la educación virtual o toda la lógica digital tiene una economía diferenciada que se basa en escalas. Los precios caen a medida que aumenta la matrícula en la cobertura. A diferencia de los modelos presenciales, aumenta por cortes. Si tú quieres aumentar la cantidad de estudiantes tienes que poner otra infraestructura y otros profesores. Son series las escalas. Por eso las instituciones a distancia son más grandes y los costos son menores. Los costos son menores porque se distribuyen entre menos estudiantes. Esta problemática también afecta que cada vez hay muchísimos cursos porque el conocimiento se expande y, por lo tanto, como sucede en la educación media, tienes a todos en el mismo curso. Pero las escalas son las variables que determinan costos menores. O sea, no es que el costo sea distinto, lo que varía son los costos fijos y los costos variables en relación a la educación presencial. Obviamente, en la medida en que vaya desarrollando la tecnología y los modelos de abaratamiento de los costos informáticos y de Internet, los abaratamientos correspondientes a toda la infraestructura tecnológica, el costo de la educación a distancia ha ido cayendo.

En Brasil hay estudios que muestran la relación de caída de costos con incremento de cobertura, y eso tiene que ver con escalabilidad y caída de costos. O sea que toda la educación virtual, digital o la escalabilidad, baja los costos.

El tercer elemento que ustedes plantean es en relación a las prácticas. Todo el concepto de la práctica se apoya en el siglo XVII y hoy las prácticas se hacen fundamentalmente bajo sistemas informáticos. ¿Qué quiero decir? Tú no puedes aprender contabilidad si no sabes *Excel*; no puedes aprender turismo si no sabes sobre el programa Amadeus Sabre. O sea que el ejercicio profesional es un ejercicio con sistemas informáticos; es un ejercicio mediado por tecnologías y, por lo tanto, las pasantías y las prácticas no son las mismas que antes tú realizabas con el estudiante, con la persona si no se hace por medio de sistemas informáticos. Por lo tanto, la mediación de los sistemas informáticos, se hace por Internet sin problema. O sea que tú puedes tener crecientemente procesos de práctica y se tienen a través de sistemas informáticos. Lo que hay es un concepto por el cual pasamos a tener pedagogías informáticas y le llaman así: pedagogías informáticas, en relación a un conjunto de actividad. Aquellos que van a trabajar a un mercado de trabajo vinculado a operaciones con Da Vinci, que es el sistema de operaciones por Internet, efectivamente no necesita relaciones con un paciente. Tiene que ver también con la densidad tecnológica del sistema de ejercicio profesional. Igual un modelo semipresencial dictaminará el porcentaje que haya de práctica pero tú tienes crecientes carreras, por ejemplo, de bioinformática, biotecnología, todas son informática; no se necesita estar tocando una vaca para ese sistema. En todo caso, el escenario correspondiente a las prácticas, un modelo virtual lo reduce enormemente. Pero aún así, en un modelo semipresencial, podrá haber los componentes de práctica correspondientes a cada una de las áreas en las que pueda haber discusión.

Creo que la problemática de acceso es el grave problema de la media y de la superior. Considero que la respuesta -acá difiero con muchas de las miradas que se están haciendo- tiene que ver con la diferenciación. Los sistemas que han resuelto cobertura, equidad y matrícula lo han hecho por diferenciación. Si tú le vas a seguir dando la misma pastillita a la persona, no llegás a ningún resultado.

Si se creara el bachillerato diversificado, sería un corrimiento. En su momento, Germán creó el bachillerato tecnológico, y eso movió la aguja. Si tú no tuvieras lo que hicieron durante el período -sobre todo el de Mujica- para que la UTU tuviera cursos terciarios, no tendrías el nivel de formación de diez mil tipos que están hoy en la UTU en la terciaria. Hay que diferenciar y diversificar el sistema. Los sistemas homogéneos se acabaron en un contexto en el que el siglo XX es el de la diversidad.

Por lo tanto, este es un problema que tiene que ver con sistemas mucho más descentralizados, más autónomos, más flexibles, y la educación virtual es uno de los componentes aunque no el único. Yo creo que no se logrará equidad de acceso sin aumentar la diferenciación.

En cuanto a los datos de América Latina, son trágicos. Por ejemplo, una de las cosas que es subreal todavía en Uruguay es que no tengamos un sistema de información igual. El sistema estadístico de educación superior no nos releva los datos porque los datos de la Udelar, los datos de la UTEC, los datos del ministerio son distintos. Es subreal. No hay los mismos criterios de qué es estudiante en uno y en otro sistema. Por lo tanto, cuando vas a los datos de la Unesco en Naciones Unidas, te dicen: "No es seguro. No es seguro. Inseguro el dato. No hay datos". O sea, hay un escenario en el cual se requiere el establecimiento de un sistema al menos en la estadística. Yo, siempre tiendo a creer que todos los sistemas estadísticos de educación deben salir de los ministerios, de los organismos y ser del Instituto Nacional de Estadística de los países, porque ahí tenemos un escenario de estadística.

En relación a los docentes, creo que hoy, con el modelo Zoom funcionaron perfectamente porque les pagan las mismas horas presenciales. Además, efectivamente les conviene. Por lo tanto, así lo hacían.

Al final, el problema es si el sistema educativo es para el estudiante o para el docente. Todo ámbito tiene algún día una contradicción, alguna tensión. Efectivamente, en condiciones normales, lo que tenemos en Uruguay es que el 0,02% de los estudiantes que ingresan van al doctorado. Uruguay es el país que tiene menos doctorados por estudiante de América Latina. Es el porcentaje de posgrado más bajo de la región. En condiciones normales, la gente no se forma. Llega hasta el punto en que el trabajo le exige, y se acabó. El ingreso al mercado de trabajo es con el título universitario, no con la maestría. Si a los médicos no les ponen que para entrar a trabajar tienen que tener una especialización, no la tendrían. Eso sucede con los abogados, con los ingenieros, etcétera. Lo mismo pasa con los maestros. Para entrar a dar clases en la UNAM tiene que tener doctorado y dos posdoctorados; no es juego. En nuestro escenario no hay ninguna normativa que lo establezca. Por lo tanto, el tema a discutir es dónde está la prioridad, si está en la sociedad o en los docentes. Políticamente, son dimensiones importantes.

La sociedad tiene dos mecanismos de resolución: zanahoria y palo. El palo no funciona. Uruguay tiene miles de estudiantes brasileños que vienen a acá para estudiar; se lo pagan ellos. Si tienen el título de maestría o de doctorado les pagan el doble. Si tú no tienes un premio, ¿qué sentido tiene? Si no, vas a tener el palo. Si no, lo que pasa es que la gente no se forma.

En todo caso, el escenario correspondiente a los docentes es en los estímulos pero, muchas veces, los estímulos tienen que ir después. Me refiero a un escenario en el cual la tendencia sea que se impongan algunos criterios y, al mismo tiempo, estímulos. Yo soy más de una lectura hacia lo estudiantil y hacia la sociedad que hacia los docentes. Si no tienes una imposición para estudiar o un estímulo, no se hace.

Hoy tenemos sistemas por el cual los estudiantes pueden ingresar a la carrera docente sin haberse graduado. Y el ingreso a la carrera docente es solo con el título. No hay especializaciones o maestrías obligatorias. Entonces, la formación es un ciclo recurrente.

SEÑOR REPRESENTANTE RUIZ (Federico).- Concuerdo con los señores diputados preopinantes en cuanto a que es un placer escuchar al doctor Rama, por su sabiduría. A uno le gustaría quedarse toda la mañana conversando con él.

Voy a hacer una última pregunta cortita.

En caso de aprobarse algunos de los proyectos que están siendo estudiados por esta comisión, ¿usted cree que afectarían, alterarían o atentarían contra la autonomía de la universidad?

SEÑOR RAMA (Claudio).- Creo que no, y en ningún sentido: en el constitucional ni educativo. La autonomía de la universidad está en el artículo de los entes. La autonomía no limita el escenario correspondiente a las normas. Y el Parlamento ha establecido normas sobre el tema universitario desde hace muchos años.

Si el Parlamento no tuviese la facultad correspondiente para establecer una norma sobre el tema de la universidad, cerrá el Parlamento y nos vamos. ¡Me parece! La función es que no existe nada por encima del Parlamento. Históricamente, el Parlamento tiene decenas de artículos que regulan esta materia. Todo está en el texto, y es legal, constitucional y necesario. Creo que esto sería bueno para la Udelar.

Internamente, le cuesta mucho este escenario hacerlo. Vi las declaraciones de Arim, y lo primero que habló fue de los recursos. Es un tema que la Udelar siempre pone sobre la mesa. En todo caso, creo que la institución mostró la capacidad de hacerlo. Todo el sistema uruguayo debió haber aplaudido a los sistemas educativos porque resolvieron en quince días.

Es más fácil entrar a lo virtual que resolver ahora cómo articular este modelo híbrido. Esto es mucho más complejo. Si no hay normativa, creo que vamos a volver a lo presencial. La dinámica del sistema lleva a imponer lo presencial. De alguna forma, no tiene ese mecanismo. Todas las instituciones estamos en una enorme discusión para saber dónde meten lo semipresencial. No puede poner de siete a ocho porque el estudiante no puede irse de la casa para acá. Hay toda una discusión de cómo hacerlo, que es más compleja. Ayer estábamos con una universidad extranjera, y comprobamos que existe el mismo problema a nivel mundial.

Por lo tanto, creo que la idea de ustedes me parece que no viola la autonomía y que tiene basamento constitucional. No soy constitucionalista. Creo que es necesario y que ayuda a la Udelar, más allá de que ayudaría a la gente. Nosotros no tenemos datos de cobertura reales, y muchos de los datos que hay son mentirosos por la forma de la estadística. Sería bueno tener una buena estadística.

Fue un gran honor compartir estos minutos con ustedes. Les dejo estos mamotretos para los que los quieran leer.

SEÑORA REPRESENTANTE NÚÑEZ SOLER (Nancy).- Quiero saber si va a dejar la bibliografía.

SEÑOR RAMA (Claudio).- Hay material sobre la educación híbrida que publicó la Unesco. Hay material sobre Uruguay, el documento que se hizo para la Unesco en 1998, y un documento sobre América Latina, que tiene estudios de cada uno de los países. También les dejo un ensayo largo sobre la reforma de la virtualización.

SEÑOR PRESIDENTE.- Le agradecemos su presencia. Fue un placer escucharlo.

(Se retira de sala el doctor Claudio Rama)

(Ingresa a sala una delegación de la Sociedad Rodoniana)

——La Comisión tiene el agrado de recibir a una delegación de la Sociedad Rodoniana, integrada por la señora Laura Osta y por el señor Horacio Bernardo.

Les pedimos disculpas por el retraso en recibirlos.

SEÑORA OSTA (Laura).- Queremos agradecerles por esta invitación y por estar acá para hablar sobre el Día de Ariel.

Somos miembros de la comisión directiva de la Sociedad Rodoniana.

La Sociedad Rodoniana surgió en 2009, y tiene como finalidad promover la reflexión y el trabajo de la obra sobre Rodó en nuestro país y también en el exterior a través de distintos vínculos. La Sociedad trabaja a través de congresos internacionales. Ya organizamos el primero y estamos pensando en organizar el segundo; tenemos una gran actividad desde 2009.

En este momento, estamos con la argumentación sobre el Día de Ariel.

SEÑOR BERNARDO (Horacio).- Debo excusar al presidente de la Sociedad Rodoniana, el doctor Ramiro Podetti, quien no pudo estar presente por encontrarse en el exterior. Si no, hubiese estado encantado de participar de esta comisión.

El año pasado, en mayo, presentamos una carta a la Comisión de Educación y Cultura del Senado proponiendo que el 15 de julio de cada año se declare el Día de Ariel. Realmente, estamos muy contentos porque sabemos que en el Senado ya se aprobó el proyecto y que pasó a la Cámara de Representantes para su estudio.

Esto surge en los ciento cincuenta años del nacimiento de José Enrique Rodó como una forma de revalorizar la obra, la figura de Rodó, pero fundamentalmente los valores que vienen asociados a esta figura.

Traje el libro *Ariel*, que lo tengo todo rayado; tiene su vida propia. Como les decía, lo importante de *Ariel* son los valores. Todo el libro es un gran discurso del último día de clases de un maestro llamado Próspero, quien se dirige a sus estudiantes, a sus alumnos. Este maestro, Próspero, tiene una estatua, un bronce. Ese bronce es Ariel. Ese bronce, esa estatua representa cosas que nosotros consideramos que son valores deseables, que están ligados a la figura de José Enrique Rodó, y que nos hacen ver -o releer- a Rodó desde otro lugar, algo que nos interpela y que nos hace pensar en cuestiones que están más allá de la figura, más allá de su propia época.

Uno de los primeros elementos -está fundamentado en la exposición de motivos- que nos parece muy interesante es que celebrar el Día de Ariel es también valorizar la búsqueda de los ideales. *Ariel* representa eso. En una parte del libro, al principio, cuando describe ese bronce, dice: Ariel es la parte noble y alada del espíritu. Espíritu en el sentido laico; no en el sentido religioso. Y se está refiriendo a que el ser humano pueda aspirar a algo más que lo meramente utilitario y material. Y lo primero que nos recuerda *Ariel* es la necesidad de aspirar a algo más que aquello que vemos todos los días. Ese es un primer valor que atraviesa la obra de Rodó, pero que excede su figura, y que está simbolizada por *Ariel*.

Hay un segundo elemento fundamental, que es la educación. Es bueno poder decirlo acá, en este ámbito. Todo el ensayo de Rodó es un acto educativo porque es la última clase de Próspero. Además, hay una gran valorización de lo que es la educación integral, no la educación utilitaria, sino la educación del ser humano para su enriquecimiento integral.

Las ideas plasmadas y simbolizadas por *Ariel*, después, se complementan en otra obra llamada Motivos de Proteo, en la que se profundiza cómo es posible lograr esa educación integral, esa educación del espíritu del individuo.

Un tercer elemento fundamental que simboliza *Ariel* es la defensa de la democracia. En la época de Rodó la democracia estaba cuestionada. Hoy nos parece que cuestionar la democracia parecería algo como de fanáticos, pero en la época de Rodó no era obvio. Y uno de los autores que admiraba Rodó era Renan, quien decía lo siguiente. Se trata de un razonamiento que no es de Renan solamente, sino de la época. Decía lo siguiente. Si en una sociedad la mayoría de las personas son mediocres, desinteresadas -no les preocupan los temas públicos- o no tienen una alta cultura, si la mayoría es así, y la democracia es el gobierno de la mayoría, entonces la democracia no es el mejor de los gobiernos posibles y hay que buscar algo más aristocrático. Renan había simbolizado esa aristocracia en Ariel, y Rodó le dice ¡no! Ariel significa una parte noble del espíritu, pero no de la sociedad. No es que la sociedad está dividida en gente que vale y gente que no. ¡No! Todos podemos aspirar a esos altos ideales. ¿Cómo aspiramos a eso? En primer lugar, a través de la educación y, a través de ella, fortaleciendo la democracia.

En *Ariel* aparece una crítica a los sistemas aristocráticos que intentan mostrar que hay personas elevadas y personas de segunda categoría. Rodó decía: "No. Cada individuo puede perfeccionarse a sí mismo, puede también encontrar en ese marco social la posibilidad de llegar a enriquecerse como personas". Ustedes se preguntarán: "¿Esto es

un trabajo individual, psicológico?". Y acá viene, otra vez, la educación. Dice: "No, no es una cuestión puramente psicológica. Hay algo que es fundamental, que es la educación popular". Eso es lo que también simboliza *Ariel*, que es la defensa de la educación pública y la educación popular. Les voy a leer una cita pequeña.

Dice: La educación popular adquiere, considerada en relación a tal obra," -a fortalecer la democracia, a crear ciudadanos libres- "como siempre que se la mira con el pensamiento del porvenir, un interés supremo. Es en la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social, que consagra para todos la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad", y continúa.

Fíjense que hay una defensa de los altos valores e ideales: la capacidad de que la democracia se fortalezca en ese sentido. Y para fortalecer la democracia, la defensa de la educación pública. Rodó dice acá que el Estado tiene que proveer una educación que permita esto, porque si no hay dinero para pagar, cómo uno se va a perfeccionar. El Estado tiene ese deber.

Hay una serie de valores que están en esta obra que, inclusive, exceden la época del propio Rodó y que nos interpelan como seres humanos. Además de esto, hay que destacar que esta defensa de la democracia también nos vincula con los otros países de nuestro continente desde ese punto de vista profundamente democrático y que también lo simboliza *Ariel*.

Para terminar, y sin extenderme demasiado, voy a citar lo siguiente. Fíjense lo que dice el propio Rodó en palabras de Próspero, ese venerable profesor que hace este discurso a la juventud.

Próspero dice, mirando la estatua de Ariel -al final de la obra- : "Aún más que para mi palabra, yo exijo de vosotros un dulce e indeleble recuerdo para mi estatua de Ariel. Yo quiero que la imagen leve y graciosa de este bronce se imprima desde ahora en la más segura intimidad de vuestro espíritu".

Es con este fin que nosotros proponemos que se recuerde a Rodó a partir del día de Ariel, celebrándolo el 15 de julio, que es el día del nacimiento de José Enrique Rodó.

SEÑOR PRESIDENTE.- Creo que todos los que estamos acá conocemos a Rodó, a la Generación del 900. Quienes somos docentes trabajamos a *Ariel* desde el punto de vista pedagógico y de la filosofía de la educación.

Les agradecemos su visita.

(Se retira de sala una delegación de la Sociedad Rodoniana)

(Ingresa a sala una delegación de representantes de la Asociación Cultural Israelita Dr. Jaime Zhitlovsky)

——La Comisión da la bienvenida a una delegación de la Asociación Cultural Israelita Dr. Jaime Zhitlovsky, integrada por los señores Gabriel Slepac, Abraham Glik y Eduardo Beder.

Les cedemos el uso de la palabra.

SEÑOR SLEPAC (Gabriel).- En primer lugar, quiero agradecer por la prontitud en recibirnos, ya que lo habíamos pedido hace poco tiempo y, en ese momento, no teníamos el conocimiento cabal del proyecto.

Nos pareció una iniciativa absolutamente positiva para nuestro país y creemos que cierra perfectamente con los aspectos que se plantean en el Parlamento nacional cada 27 de enero, la reparación del Holocausto, la liberación de Auschwitz.

Nos parece que la enseñanza de este tema es importante, no solo para la colectividad judía, sino para todo nuestro Uruguay, porque efectivamente el objetivo de la educación es que estos hechos no se repitan.

Quiero contarles un poco quiénes somos y por qué el pedido específico de poder venir hoy. Consideramos que nuestra mirada podía ser complementaria a la ya recibida por ustedes.

Como institución Zhitlovsky, funcionamos en Montevideo, en la calle Durazno, en un edificio de tres pisos, desde 1950; tiene su origen en una cantidad de movimientos judíos, fundamentalmente, de obreros emigrantes de Europa central. Me refiero, fundamentalmente, a emigrantes de Polonia, de los países integraron la Unión Soviética, como Estonia, Lituania, Bielorrusia, Rumania. Son los llamados judíos askenazi, y los que los identifica es, en primer lugar, su impronta obrera que traen de Europa; es una concepción del mundo, de cambio social en aquella época fundadora.

No sé si saben que el idioma idish recoge influencias de los idiomas de Europa central, con letras en hebreo; va más allá de un simple idioma; es una cultura, una forma de ver el mundo expresada en ese idioma, y que nosotros recogemos.

El nombre de Zhitlovsky se debe a un pensador, filósofo, escritor y militante ruso, nacido en 1865. Él planteaba una concepción judía, que tenía matices y complementaba las demás visiones, y así lo vivimos nosotros. Frente a la definición de judío como un elemento solamente religioso, en primera instancia, o como un elemento territorial, a posteriori -el sionismo vinculado a lo territorial, al país nación-, nosotros adscribimos una postura de un judaísmo cultural, que amplía y abarca esas visiones. En general, los socios allegados somos judíos uruguayos y lo somos por acepción cultural.

Durante todos estos años setenta años y, particularmente, después de la guerra de 1950, se crea nuestro edificio, que heredamos de nuestros abuelos, también como respuesta al Holocausto, luego de la destrucción de la vida judía en Europa. Hay dos tipos de destrucciones: una física, real, objetiva -los seis millones de asesinados- y una cultural -que fue un intento de destrucción cultural, de inexistencia de la cultura judía como tal. Por eso los clubes que se fueron formando en todas partes del mundo -en particular, en Latinoamérica y en nuestro país- tenían también esa misión: enfrentarse de ese modo y decir no al exterminio desde ese lugar.

Nuestro análisis de la historia y la importancia que le adjudicamos a esto es fundamental. Creemos que lo que haría que este proyecto sea exitoso es que no quede en -recuerdo alguna anécdota que nos pasó en algún evento cultural- el judío víctima y pobre lo que les pasó. La enseñanza y su objetivo tienen que estar vinculado no solo a lo que pasó y la historia, sino a cómo prevenir que sucedan de vuelta estos hechos.

Hay varios puntos, que es imposible en este tiempo profundizarlos todos, pero por lo menos los voy a plantear a modo de titulares.

Obviamente, lo primero que hay que hacer es combatir la desinformación; es decir, ver qué saben y qué no saben del Holocausto o genocidio los niños y jóvenes de nuestro país, que luego lo vamos a problematizar un poco más.

Por otro lado, está el tema de la discriminación. Dicho así parece muy simple. Los uruguayos no discriminamos, somos un pueblo inclusivo, el Uruguay de inmigrantes. Pero hoy en día hay fenómenos sociales reales, por ejemplo, tenemos una nueva inmigración

de Venezuela, República Dominicana, etcétera. Y existe objetivamente el discurso de "estos son delincuentes; no quieren trabajar". Estos son los fenómenos que se daban en la Alemania nazi, y se decía: "Estos son los que nos vienen a sacar el trabajo a nosotros". Este es el tipo de discurso que la educación debe combatir, trayendo al presente lo que pasó en aquella época, pero para aprender de aquel pasado.

Lo otro es definir y diferenciar -ahora que los niños y los jóvenes hablan de la guerra- que esto no fue una guerra; fue un asesinato sistemático. Acá no hubo combatientes de un lado y del otro luchando. La frase que debemos desterrar es que en toda guerra hay muertos, que es inaplicable en estas situaciones. Es absolutamente inaplicable porque esto no fue un combate. Esto fue población civil sometida a la peor de las situaciones.

El profesor de historia José Rilla decía que siempre se dice la frase de que lo que se hizo en el Holocausto fue inhumano. Y él nos decía que es absolutamente humano. Solo el ser humano es capaz de construir un aparato de destrucción de su propia especie. Eso no sucede con ningún animal; estamos dejando muy mal parados a los animales diciendo que pudieran crear esta monstruosidad. Efectivamente, solo el ser humano puede llegar a ese grado de aberración.

La historiadora Hannah Arendt se preguntaba cómo se puede hacer esto. Y si miramos los rostros de estas personas que construyeron ese terror ¿los vemos en su monstruosidad, en su aspecto, en cómo son con su familia, en cómo son en la cotidianeidad? Hay un tema muy importante -que los uruguayos los tenemos que tener presente- y es que esto se logra a través de un aparato burocrático. Hannah Arendt hablaba de la banalidad del mal. No se trata de que viene una persona que en su origen es mala, entonces, todos lo observaríamos y veríamos que su conducta no condice con el resto de la sociedad. En realidad, lo que veríamos es una persona común y corriente, tal vez, obedeciendo órdenes a través de una maquinaria y, simplemente, diciendo que ese es el rol que le toca en una cadena de mando. O sea, atrás de todo este aparato represivo, hubo una burocracia que no tenía un contenido de lo que estaba haciendo; estaba vacía.

Hay un par de aspectos más que quiero señalar. Uno de ellos es la indiferencia, que es fundamental; pues esto también se construye desde la indiferencia. Diría que en esta época, en la que se habla de posmodernismo, de la caída de los relatos, existe la concepción de que cada uno tiene un punto de vista y hay varias verdades diferentes. Como cada uno tiene un punto de vista, entonces, viene la negación, porque yo tengo una opinión diferente de los elementos objetivos materiales que implicaron este exterminio.

Este Holocausto, que ahora vamos a problematizar, no se cometió solo contra el pueblo judío, sino que también fueron sus víctimas soldados de otros países, gitanos, discapacitados, hombre gays; o sea que esto no solo le pasó al pueblo judío.

Si logramos hacer bien los deberes, podremos cerrar una visión que pueden tener los niños y jóvenes de este país y hacerla un poco más abarcativa, más profunda y no exclusivista; y viendo, sobre todo, el contexto donde se generó esta situación, que venía no solo desde la época de Hitler ni de los años treinta.

SEÑOR GLIK (Abraham).- Quiero señalar que fui profesor de Historia de Secundaria y, más allá de eso, en los últimos años me he dedicado a todo lo que constituye la historia judía.

En primer lugar, nosotros, como institución -que no somos la única, también hay otras instituciones en el mundo y muchas personalidades-, queremos hacer una precisión.

Etimológicamente, Holocausto significa sacrificio especial entre los israelitas, en el que se quemaba una víctima. Si ustedes lo analizan, no es lo que sucedió con los judíos en la Segunda Guerra Mundial; no hubo ningún sacrificio especial. Nosotros preferimos el término de genocidio. Porque genocidio es una exterminación sistemática de un pueblo, una nación o cualquier otro grupo humano. Sí reconocemos que a través del tiempo y por la repetición, cuando en la humanidad se habla de Holocausto, se identifica ese término con lo que le sucedió a los judíos en la Segunda Guerra Mundial. Pero, etimológicamente, yo quiero que ustedes capten la diferencia.

Quiero, en un minuto y medio, preguntar lo siguiente. ¿Con qué textos se va a enseñar en las escuelas y en los liceos lo que fue el Holocausto, y bajo qué elementos? ¿Acaso se les va a enseñar que el Holocausto comenzó el 30 de enero de 1933, cuando Hitler asume el poder? ¿O había unos elementos en la historia que llevaban a que el Holocausto se consumara?

En sus inicios, cuando en la humanidad regían los ritos paganos y los paganos dominaban la historia, a los fieles que adoptaron la creencia cristiana, la vida les resultó muy difícil. Tertuliano, a principios del siglo II después de Cristo, afirmaba que si el Tíber inunda la ciudad, si el Nilo está seco, si la Tierra tiembla, si hay peste o hambruna, al instante se eleva el grito a los leones con los cristianos. De acuerdo a la evolución socioeconómica de sus dominios, reyes y emperadores paganos cuando tenían dificultades y sus súbditos protestaban, se desviaba la atención, echando las culpas a cristianos y a judíos. En los primeros siglos de nuestra era, cristianos y judíos vivían en relativa armonía, pero todo cambia con la llegada al trono del emperador Constantino, que se convierte en adepto a la iglesia cristiana y establece el Edicto de Milán, en el año 315. La iglesia cristiana con Constantino pasa de ser perseguida a perseguidora

¿Por qué menciono todo esto? Porque los primeros decretos de Constantino son los siguientes. No se permiten los casamientos según la ley judía; los casamientos mixtos se penan con la pena de muerte; los judíos no podían tener esclavos; los judíos no podían desempeñar ninguna función pública o municipal; el dinero recolectado en los templos debía ser enviado a Roma, para beneficio del tesoro imperial.

Si lo vemos en perspectiva histórica, todos estos edictos fueron tomados por Hitler y, además, se le agregaron algunos otros. Es decir, que si vamos a enseñar, vamos a mirar también el origen de algunas de las cosas que tomó Hitler para llegar al Holocausto judío. Además, podemos agregar lo siguiente. Faltaba, aparte de estos edictos, una fundamentación ideológica. Esa fundamentación ideológica se la dio el teólogo griego Juan Crisóstomo, en los años 400 de nuestra era. Este señor pronunció ocho sermones contra los judíos en Antioquía. Los judíos desde ese entonces, según Crisóstomo, aparecen como los asesinos de Cristo. Nunca antes se había mencionado este hecho. Cuatrocientos años después se culpa a los judíos del asesinato de Cristo. Entonces, mientras las calumnias paganas todavía tenían fuerza y con esta orientación cristiana en contra de los judíos, la vida de los judíos se vio seriamente amenazada. Además, ni siquiera los guetos fueron instrumentados por primera vez por lo nazis. El primer gueto hacia los judíos fue en Italia, en Venecia, en 1516, donde el papado tenía mucha más fuerza. Después de Venecia, vinieron Ancona; Toscana, en 1570 y 1571; Verona, en 1599; en Mantua, y en Padua. Es decir, muchas de estas cosas son las que el régimen hitleriano tomó para construir el Holocausto. ¿Cuál fue la gran diferencia, lo que no estaba antes? Lo que crearon los nazis fueron los campos de concentración y las cámaras de gas.

Las cámaras de gas fueron diseñadas como solución final al problema judío, en una reunión que se realizó en Wannsee, un suburbio de Berlín, el 20 de enero de 1942. Allí,

bajo el mando de Reinhard Heydrich, dieciséis altos oficiales del régimen nazi instrumentaron la solución final para once millones de judíos que vivían en Europa. Esa solución final eran las siniestras cámaras de gas de Auschwitz y de Treblinka.

Entonces, nos preguntamos si para los niños de escuela, para los chicos de los liceos se va a instrumentar todo este panorama que yo acabo de describir o qué es lo que piensan los señores legisladores sobre este tema.

Por último, quiero decir que no siempre, como a veces se piensa, los judíos fueron corderos inocentes a morir. Hubo también resistencia en muchos lugares. La resistencia más grande, la que nosotros conmemoramos todos los años como ejemplo de resistencia, de humanismo, sabiendo que ninguno de los que resistían iban a sobrevivir, pero que iban a significar un ejemplo para el mundo, fue lo que se consumó en el gueto de Varsovia a partir del 19 de abril de 1943. Esa resistencia en el gueto de Varsovia posibilitó que también hubiera resistencias en otros guetos: en Vilna, Chelmno, Sobibor y muchos otros lugares. Pero debemos recordar, además, que la primera gran resistencia judía al nazifascismo fue durante la Guerra Civil Española cuando diversas nacionalidades confluyeron en España para defender a la república y la agrupación Naftole Botwin de integrantes judíos que hablaban el *ídish,* que provenían, en general, de Europa Oriental, constituyeron el grupo más grande de resistencia en contra del franquismo, comparado con todas las nacionalidades.

Es decir, no solo hubo pasividad, también hubo resistencia.

Muchas gracias, señores legisladores, por la atención.

SEÑOR SLEPAC (Gabriel).- Voy a complementar lo expresado por el compañero Abraham.

En los guetos hubo una resistencia armada -como él decía-, que contó con ayuda exterior y, lamentablemente, hasta de los niños que salían del gueto y escapaban para buscar el pan. Estamos hablando del gueto de Varsovia. Allí había 400.000 personas -imagínense la situación-, en un espacio de dos por tres kilómetros, en las peores condiciones, y luego eran llevados a los campos de exterminio. A pesar de eso y de que sabían que iban a morir, resistieron, al igual que lo hicieron en otros guetos.

También hubo otro tipo de resistencias, no solo la armada, sino también las culturales. Mientras se pudo, y se mantuvieron los guetos, se intentó la resistencia a través de la cultura, de la música, de los coros y las escuelas. Quiero mencionar algunos nombres que nos parece que podrían ser contemplados en un futuro, en este programa, por su implicancia vinculada a la educación y a los niños.

En primer lugar, quiero mencionar a Janusz Korchak: fue un pedagogo, maestro y escritor. Escribió libros, como *El Rey Matías* o *Cuando vuelva a ser pequeño,* que en nuestra institución pudimos leer. Fue un pedagogo, con la educación basada en la participación de los niños. Fue una persona que pudo -por su prestigio- haberse salvado del exterminio y de ser enviado a Treblinka, pero él decidió, heroicamente, marchar con sus propios niños a las cámaras de gas para ser exterminado junto con ellos. Creemos que esa figura, por lo que implica como educador y maestro, podría estar presente en un futuro programa.

Por supuesto, también podría incluirse el *Diario de Ana Frank*, porque describió otro tipo de resistencia. ¿Cómo resistió Ana Frank? ¿Cómo pudo construir su mundo? Lo construyó desde una casa, encerrada, desde un libro, expresando sus sentimientos, sus ideas y emociones. Por suerte, gracias a su padre, ese material pudo sobrevivir al

exterminio y hoy en día podemos leer qué significaba para una adolescente de su edad el Holocausto y las persecuciones en Europa.

Queríamos plantear nuestra perspectiva diferente, con ciertos matices, para complementar lo que, seguramente, ustedes ya habían estado manejando. Es importante tener en cuenta los aspectos vinculados a la resistencia y -como dijo Abraham- tener una visión que no sea estrecha. Queremos que la visión de lo que sucedió en la Segunda Guerra Mundial sea analizable, en su contexto, pero que también sirva para el presente. Esto no puede ser simplemente un problema de algunas personas que vivieron una situación especifica en un momento concreto, sino que debería ser trasladable y analizable hacia el futuro, para que no se repita.

SEÑOR GLIK (Abraham).- Tengo acá dos libros, que son dos tesoros. Con mucho gusto se los puedo prestar para fotocopiar. Este libro fue hecho en Israel por Yad Vashem. En él está documentado todo el Holocausto; hay fotos y testimonios. El otro se llama *El Holocausto* y va en la misma dirección. Yo no se los puedo donar porque para mí son tesoros. Si como una humilde contribución puede servir para ir armando los textos necesarios para educar a los chicos y los jóvenes, bienvenidos sean.

SEÑOR SLEPAC (Gabriel).- Se podría donar una traducción del libro *Páginas de Auschwitz*, de Ber Mark, que ejemplifica la resistencia en Auschwitz, que es una faceta poco conocida. Tengo el orgullo de que la traducción fue realizada por mi abuelo. Si así lo disponen, puedo donarlo para la biblioteca.

SEÑOR REPRESENTANTE SCHIPANI (Felipe).- Saludamos a la delegación que nos acompaña. Hemos tomado nota de todos los aportes que hicieron, que creemos son sumamente interesantes.

Quiero comentarles que el texto del proyecto maneja el concepto de genocidio. Estuvimos indagando y consultando a integrantes de la comunidad judía. Habla del Holocausto y de sus consecuencias como acción genocida. Me parece muy interesante lo que ustedes planteaban en relación a cómo se enfoca este tema en la práctica.

Como ustedes saben, el Parlamento tiene enormes limitaciones en lo que refiere a la autonomía de las instituciones de enseñaza. Es más, si leen el proyecto, verán que la fórmula que usamos cuando queremos que determinada temática sea de interés para impartir en el sistema educativo, es "declarar de interés". No podemos establecerlo de modo preceptivo, por la autonomía que tienen los entes educativos. Nosotros tampoco podríamos establecer, en este proyecto u otro, la bibliografía sobre la cual tiene que enseñarse el fenómeno genocida del Holocausto, ni tampoco los planes o los programas. Eso es competencia exclusiva de los entes de la enseñanza. Los insumos que recibimos hoy, la bibliografía que ustedes aportaron, puede ser enormemente importante para que, una vez que se apruebe el proyecto -ojalá tengamos los votos para que eso ocurra-, las propias autoridades de la educación -porque esto está pensado no solo para la ANEP, sino también para la educación superior- tomen estos insumos. A partir de allí, sin dudas, se podrán generar instancias con las autoridades educativas para que también escuchen -como lo hemos hecho nosotros- actores importantes de la comunidad judía, como ustedes.

La idea del proyecto es concientizar, no simplemente como una enseñanza histórica, sino mirando hacia el futuro, en un mundo donde el fenómeno de antisemitismo está latente. Lo vimos aquí enfrente, en Argentina, con feroces atentados. También lo vimos en Paysandú. ¿Quién iba a pensar que en Uruguay iba a cometerse un crimen por antisemitismo? Creo que la enseñanza es el gran antídoto para que nuestros jóvenes tengan una comprensión.

(Interrupción del señor Abraham Glik)

——Ni qué hablar que existe ese discurso negacionista; en Europa está ganando fuerza.

Hay un dato que me llamó la atención cuando lo leí. Me refiero a que estamos a la cola del mundo. Hay un estudio muy interesante -no sé si lo conocen-, de la Unesco, que analiza todos los planes de estudio de los países de Naciones Unidas y determinó que Uruguay está a la cola del continente, porque enfoca la enseñanza del Holocausto desde el contexto de la Segunda Guerra, pero no como un tema específico. Con esta iniciativa buscamos dimensionar una cuestión que es tan importante que nuestros jóvenes tomen conocimiento.

SEÑOR PRESIDENTE.- Les agradecemos la concurrencia. Quedamos a las órdenes.

(Se retira de sala la delegación de la Asociación Cultural Israelita Dr. Jaime Zhitlovsky)

——Se pasa a considerar el proyecto relativo a "Día de Ariel”.

Texto del proyecto: “Artículo único.- Declárase el día 15 de julio de cada año, como “Día de Ariel”, por corresponder al aniversario del nacimiento de José Enrique Rodó”.

Cuenta con media sanción del Senado.

Si no se hace uso de la palabra, se va a votar.

(Se vota)

——Seis por la afirmativa: AFIRMATIVA. Unanimidad.

(Diálogos)

——No tengo inconveniente en ser el miembro informante del proyecto.

Se levanta la reunión.

